



## مقایسه و تحلیل ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی

احمد رضا نصر

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

علیرضا شواخی

دانشجوی دکترای علوم تربیتی

Shavakhi2007@gmail.com

لاله صفایی پیروز

کارشناس دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه اصفهان

مریم انصاری

دانشجوی دکترای علوم تربیتی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط دانشجویان از اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان، در سه نیمسال تحصیلی متوالی در خلال سال‌های تحصیلی ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۷ انجام شده است. در این پژوهش، روش علی-مقایسه ای طولی مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان و اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان بود. نمونه آماری دانشجویان در طول مطالعه مجموعاً ۱۱۶۷۳ نفر (۸۳۲۷ نفر شرکت‌کننده در ارزشیابی درون - کلاسی و ۳۳۴۶ نفر شرکت‌کننده در ارزشیابی برخط) و نمونه آماری اعضای هیأت علمی ۲۵۹ نفر بوده است. با توجه به ماهیت پژوهش، فقط آن دسته از اعضای هیأت علمی انتخاب شدند که به طور همزمان با هر دو روش مذکور، ارزشیابی شده اند. ابزار پژوهش پرسشنامه ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی بود که به دو صورت درون - کلاسی و برخط در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفته است. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد.

نتایج پژوهش تفاوت معنی داری را بین میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی و ارزشیابی برخط بین دانشکده‌ها نشان داد که حاکی از بیشتر بودن میانگین نمرات ارزشیابی برخط از ارزشیابی درون - کلاسی است نشان داد. نتایج پژوهش همچنین میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی تفاوت معنی داری بین دانشکده‌ها نداشته است، اما میانگین نمرات ارزشیابی برخط تفاوت معنی داری را بین دانشکده‌ها داشته است و آزمون شفه این تفاوت را فقط بین دو دانشکده و آنهم به میزان ۰/۰۲۷ برآورد کرد.

**کلید واژه ها:** ارزشیابی درون - کلاسی، ارزشیابی برخط، کیفیت تدریس، عضو هیأت علمی

## مقدمه

ادبیات مربوط به ارزشیابی اعضای هیأت علمی در چهل- پنجاه سال گذشته نشانه‌هایی از نگرانی و علاقمندی به ارزشیابی استادان دانشگاه را منعکس می‌سازد (روبرتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). بنابراین، پژوهش علمی پیرامون ارزشیابی اعضای هیأت علمی یکی از دغدغه‌های اصلی صاحب- نظران آموزش عالی بوده است. این صاحب‌نظران، مؤثرترین مؤلفه نظام تعلیم و تربیت در دانشگاه را هیأت علمی آن برشمرده‌اند و بر این باور هستند که عملکرد و سلوک حرفه‌ای او بیش از هر چیز در مدیریت کلاس و کیفیت تدریس وی متجلی می‌شود (گیج<sup>۲</sup>، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۴) هم‌چنین، به دلیل آنکه عضو هیأت علمی رابطه بسیار نزدیک آموزشی با دانشجویان دارد، اهمیت نظرات دانشجویان در خصوص عملکرد وی و کیفیت تدریس استاد و دخیل نمودن آن در فرآیند اتخاذ تصمیمات، می‌تواند ادامه حیات علمی دانشگاه را فراهم سازد و این خود همواره مورد توجه صاحب‌نظران آموزش عالی بوده است (مارش<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶ / ۱۹۸۳). این دغدغه در کشور ما هم در چند سال اخیر مورد عنایت قرار گرفته است (بازرگان، ۱۳۸۰).

اما با توجه به تحولات پرشتاب فناوری ارتباطات و به ویژه قابلیت کاربری آن در فرآیندهای آموزش، مدیران آموزش عالی را برآن داشته است تا به کاربرد این فناوری در نظام ارزشیابی اعضای هیأت علمی دانشگاه روی آورند. در نظام آموزش عالی کشور ما، برخی دانشگاه‌ها مانند دانشگاه‌های شیراز، یزد و اصفهان در دو یا سه سال اخیر، شروع به بهره‌گیری از این فناوری برای ارزشیابی اعضای هیأت علمی خود نموده‌اند. بطور کلی روند انجام کار در شیوه جدید اینگونه بوده است که ارزشیابی کیفیت تدریس برخی از دروس، در برخی از گروه‌های آموزشی دانشکده‌ها به صورت آزمایشی و به موازات ارزشیابی درون - کلاسی<sup>۴</sup> از طریق شبکه اینترنتی و به صورت برخط<sup>۵</sup> انجام گرفته است و این رویه در چند سال اخیر رو به فزونی گذارده است. در واقع در دو دهه اخیر حوزه مطالعات تحقیقی تاثیر اساسی از شبکه جهانی اینترنت پذیرفته است و انتظارات جدیدی را در ارزشیابی بر خط تدریس در ارتقا و سنجش صلاحیت حرفه ای از یک سو و سودمندی عمومی از نتایج ارزشیابی دانشجو در خصوص وب سایت های دانشگاه از دگر سو ایجاد کرده است (مک کو مارک، ۲۰۰۳). بالانتین (۲۰۰۳) نیز معتقد است، در حال حاضر انتظارات ویژه تری در خصوص نتایج ارزشیابی برخط به وجود آمده است؛ از جمله کاربرد مستقیم، آشکار و دستوری نتایج ارزشیابی برخط تدریس در تصمیمات مربوط به تعیین صلاحیت و ارتقای اعضای هیئت علمی از یک سو و سودمندی کلی آنها جهت اطلاع عموم از سوی دیگر به وجود آمده است؛ این انتظارات در حقیقت، به منزله گسترش و تعمیق تغییر در کانون ارزشیابی تکوینی و پایانی تدریس و دوره تحصیلی است.

1. Robertson

2. Gage

3. Marsh

4. in - class or pencil - paper or traditional evaluation

5. online



**مشکلات مبتلا به روش ارزشیابی درون - کلاسی:** پژوهشگران نشان داده‌اند که عوامل مختلفی مانند محتوای درس یا دوره (آورباوق،<sup>۱</sup> ۱۹۹۸)، جنسیت مربی و رتبه دانشگاهی (گرین‌والد،<sup>۲</sup> ۱۹۹۷)، ویژگی دانشجویان از قبیل سن، جنس، علاقه به درس و بومی بودن (کوهن،<sup>۳</sup> ۱۹۷۵، مارش، ۱۹۸۷، سلدین،<sup>۴</sup> ۱۹۸۴، نالتی،<sup>۵</sup> ۲۰۰۸) می‌تواند بر چگونگی ارزشیابی از عملکرد تدریس عضو هیأت علمی تأثیر داشته باشد. برخی از بررسی‌های به عمل آمده در دانشگاه‌های کشور ما نشان می‌دهد که ارزشیابی‌های سنتی تحت تأثیر عوامل گوناگونی مانند محبوبیت و جذابیت استاد (گرچی، ۱۳۷۶)، تدریس تخصصی دروس (فرمehینی، ۱۳۷۲) و سن، جنسیت و طبقه اجتماعی و سوابق تحصیلی و نیز موضوع درس و تراکم کلاس (مهرمحمدی، ۱۳۷۴، بازرگان، ۱۳۷۲، معروفی و همکاران، ۱۳۸۶) و ضعف استاد در تدریس دروس تخصصی (کوزه‌چیان، ۱۳۷۴) قرار دارد.

برای فایق آمدن بر این مشکلات، برخی محققان بر ویژگی‌های روان‌سنجی مانند روایی یا پایایی سوالات یا تناسب کاربرد نتایج آنها تمرکز کرده‌اند (سنترآ،<sup>۶</sup> ۱۹۹۳، آبرامی<sup>۷</sup> و دیگران، ۱۹۹۰، نالتی، ۲۰۰۸). هم‌چنین کوهن (۱۹۷۵) معتقد است که اگر قرار بر بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی برای ارتقاء عملکرد آموزشی عضو هیأت علمی باشد، باید مشخص گردد که چه چیزی ارزشیابی می‌گردد و داده‌ها چگونه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌شوند. بدین دلیل سلدین (۱۹۸۴) به این نتیجه رسیده است که فقدان رویه‌های استاندارد و معیارهای مشخص در بررسی‌های مدیریتی برای تصمیم به ارتقاء و افزایش حقوق عضو هیأت علمی بر اساس ارزشیابی‌های سنتی مخدوش است. پژوهش‌های فرانکلین<sup>۸</sup> و تنال<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹، سیمسون و سیگاوا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰، لاین<sup>۱۱</sup> و دیگران، ۱۹۹۹ نیز نشان می‌دهد، توزیع پرسشنامه‌های ارزشیابی حین فعالیت‌های کلاسی، علایق فردی دانشجویان و نیز فقدان دستورالعمل مناسب پاسخدهی به پرسشنامه از عوامل دیگر تأثیرگذار بر تکمیل پرسشنامه‌های ارزشیابی توسط دانشجویان می‌باشد.

علاوه بر چگونگی تأثیرپذیری ارزشیابی سنتی از عوامل مختلف، برخی از مطالعات حاکی از کاستی‌هایی در این شیوه‌ی ارزشیابی است. مایرز<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۳) نشان داده که ارزشیابی سنتی اعضای هیأت علمی برای مدیران هزینه‌بر است. دومیر<sup>۱۳</sup> و دیگران (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیده است که گرایش، توجه و دقت کمی در تکمیل پرسشنامه‌های ارزشیابی وجود دارد. با این وجود، برخی از پژوهشگران مسایل آموزش عالی، مزایای چندی برای ارزشیابی درون - کلاسی برشمرده‌اند، از جمله می‌توان به معتبر دانستن یافته‌ها، وجود همبستگی مناسب بین ارزشیابی دانشجویی و سایر روش‌های ارزشیابی، تحقق اهداف ارزشیابی و استفاده از مشاهدات دسته اول دانشجویان اشاره نمود (نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳، نصر اصفهانی، ۱۳۸۳).

- |               |               |              |           |                      |
|---------------|---------------|--------------|-----------|----------------------|
| 1. Over Baugh | 2. Green Wald | 3. Cohen     | 4. Seldin | 5. Nulty             |
| 6. Centra     | 7. Abrami     | 8. Franklin  | 9. Theall | 10. Simpson & Siguaw |
| 11. Layne     | 12. Mayers    | 13. Dommeyer |           |                      |



**روش ارزشیابی برخط:** آموزش عالی کشور ما سابقه کمی را در ارزشیابی رایانه‌ای استادان پشت‌سر گذاشته است و به همین دلیل، منابع معتبر پژوهشی در این خصوص وجود ندارد. دانشگاه‌های سایر کشورها نیز سابقه ارزشیابی رایانه‌ای طولانی ندارند، اما می‌توان به منابع پژوهشی چندی در این زمینه اشاره نمود (هندرسون، ۲۰۰۱، رایید<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ها و مارش<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، ها<sup>۳</sup> و دیگران، ۱۹۹۸، دومیر و دیگران، ۲۰۰۲، ب. ماس و هندری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲، کو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲/۲۰۰۳). با عنایت به سابقه موضوع پژوهشی، شیوه ارزشیابی برخط بدین صورت انجام می‌گیرد که دانشجویان از طریق یک وبگاه می‌توانند پرسشنامه‌های ارزشیابی را در اختیار داشته باشند و از طریق شبکه برخط با استفاده از رمز ویژه خود به سؤالات مندرج در پرسشنامه ارزشیابی برخط پاسخ دهند. دانشجویان می‌توانند برای تأیید پاسخدهی خود، یک پرینت از پرسشنامه تکمیل شده داشته باشند، هر چند می‌توانند اطمینان داشته باشند پوشه‌ای که آنها این پرسشنامه را در آن ذخیره کرده‌اند، همواره محفوظ می‌باشد. روش ارزشیابی برخط غالباً در مدت دو هفته نزدیک به انتهای نیمسال تحصیلی انجام می‌گیرد (دومیر و دیگران، ۲۰۰۴).

جمع‌آوری اطلاعات ارزشیابی با روش برخط مزایای متعددی نسبت به روش ارزشیابی درون - کلاسی دارد. کرن‌هلم<sup>۶</sup> و دیگران (۱۹۹۹) محاسنی همانند تکرار ناپذیر بودن نظام ارزشیابی برخط پس از تأکید تکمیل پرسشنامه، کاهش هزینه‌هایی مانند تایپ، پرینت، تکثیر، توزیع، جمع‌آوری، ذخیره‌سازی و بررسی دستی را یادآور شده‌اند. بانس‌جک و توتن<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) و روبرتسون (۲۰۰۵) مزایایی چون داشتن فرصت کافی برای دانشجو جهت تکمیل پرسشنامه، کمترین اعمال نفوذ از سوی اعضای هیأت علمی بر روند تکمیل پرسشنامه‌های ارزشیابی، سهولت مدیریت پرسشنامه‌های ارزشیابی، فراگیرتر بودن ارزشیابی، کاهش زمان رفت و برگشت و کاهش زمان پردازش را برای ارزشیابی برخط برشمرده است. ویژگی دیگر ارزشیابی برخط آن است که شبهه کمتری را نسبت به ارزشیابی سنتی از تأثیر جریان فرآیندهای کلاسی دارد. به بیان دیگر، ممکن است عضو هیأت علمی ارزشیابی شونده، در روند ارزشیابی برخی فعالیت‌ها را نشان دهد که به گونه‌ای طراحی شده باشند تا پاسخ مطلوب را از دانشجویان بگیرد، مانند دادن وعده تفریح، و یا کاهش تکالیف درسی (سیمسون و سیگاو، ۲۰۰۰). همچنین می‌توان به مزیت‌های دیگر، مانند تکمیل فرم‌ها فارغ از تجارب کلاسی، عدم حضور استاد، عدم تماس استاد با پرسشنامه‌های ارزشیابی و نبود پیام‌های آگاهی‌دهنده از سوی سایر دانشجویان و خود استاد اشاره نمود (ها و مارش، ۱۹۹۸، ها و دیگران، ۱۹۹۸، کرافورد<sup>۸</sup> و دیگران، ۲۰۰۲/۲۰۰۳).

1. Reid      2. Ha & Marsh      3. Ha      4. Moss & Hendry      5. Ku      6. Kornholm  
7. Bonsjak & Tuten      8. Crawford

علاوه بر آن، لاین و دیگران (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که بررسی آنها نشان داده است که اغلب دانشجویان ترجیح می‌دهند، برای ارزشیابی استادان، از ارزشیابی برخط بهره بگیرند و کمترین مشکل را در دستیابی و استفاده از شبکه برخط داشته‌اند. هم چنین در یک مطالعه ملی از دانشجویان که ساکس<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۳) انجام داده است نتیجه مشابهی بدست آمده است. کارینی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) با پژوهشی بر روی ۵۸۲۸۸ دانشجو نشان داد که نرخ پاسخدهی پرسشنامه‌های برخط به همان خوبی نرخ پاسخدهی به فرم‌های درون - کلاسی است. هر چند مزایای متعددی برای ارزشیابی برخط از کیفیت تدریس استادان ارائه شده است، اما برخی پژوهشگران معایبی هم برای این روش ارزشیابی ارائه نموده‌اند. کوپر<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) ناشناخته بودن چگونگی دریافت و پاسخدهی به پرسشنامه ارزشیابی برخط و بوم<sup>۴</sup> و دیگران (۲۰۰۱) به تعویق انداختن زمان ارزشیابی برخط توسط دانشجویان را از جمله عیوب مهم این شیوه ارزشیابی دانسته‌اند.

بنابراین، برای طراحی و برنامه‌ریزی گام‌های پیش‌رونده و افزایش نرخ پاسخدهی ارزشیابی برخط و استقرار آن در نظام ارزشیابی دانشگاه نیازمند شیوه‌های کاربردی است تا بدینوسیله انگیزه دانشجویان را برای مشارکت فعال و منصفانه در ارزشیابی برخط ارتقاء دهد. پژوهش حاضر با مطالعه و مقایسه داده‌های جمع‌آوری شده‌ی ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط از اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان در سه نیمسال تحصیلی و تجزیه و تحلیل آنها، برآنست تا به پاسخ‌هایی برای سؤالات زیر دست یابد.

۱- میانگین نمرات ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان چگونه است؟

۲- آیا تفاوت میانگین نمرات ارزشیابی برخط دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان معنی دار است؟

۳- آیا تفاوت میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان معنی دار است؟

۴- آیا تفاوت میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی و برخط دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان معنی دار است؟

## روش

با توجه به سؤالیهای پژوهش، روش پژوهش از نوع پس - رویدادی طولی<sup>۵</sup> است. با بهره‌گیری از این روش پرسشنامه‌های ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط در سه نیمسال تحصیلی - طی سال‌های تحصیلی ۶-۱۳۸۵ تا ۷-۱۳۸۶- پی‌گیری و جمع‌آوری شدند. در ادامه، توضیحات بیشتری درباره سایر عناصر روش ارائه می‌گردد.

**جامعه و نمونه آماری:** جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دو جامعه اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه اصفهان بوده است. نمونه اول شامل ۲۵۹ عضو هیات علمی (جدول ۱) و نمونه دوم شامل ۸۳۲۷ دانشجو شرکت‌کننده در ارزشیابی درون - کلاسی و ۳۳۴۶ نفر شرکت کننده در ارزشیابی برخط در طول سه نیمسال تحصیلی بوده است. برای انتخاب اعضای هیات علمی، از هفت دانشکده مورد مطالعه کسانی مورد نظر بوده اند که هم در ارزشیابی برخط و هم در ارزشیابی درون- کلاسی به طور همزمان شرکت داشته‌اند. به عبارت دیگر نمونه اعضای هیات علمی از یک سو توسط ۸۳۲۷ نفر دانشجو ارزشیابی درون - کلاسی و در همان زمان توسط ۳۳۴۶ نفر با روش برخط ارزشیابی برخط شده‌اند.



جدول ۱: نمونه آماری اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان

متغیر	جنس		کلی	دانشکده							کلی				
	مرد	زن		فنی و مهندسی	تربیت بدنی	فنی و مهندسی	علوم تربیتی و روان‌شناسی	علوم اداری و اقتصاد	علوم پایه	زبان‌های خارجی		ادبیات و علوم انسانی			
شاخص آماری															
طبقات متغیر															
تعداد	۲۲۸	۳۱	۲۵۹	۲۲	۸۴	۱۵۳	۲۵۹	۱۰	۴۱	۲۸	۴۲	۶۵	۱۰	۳۶	۲۵۹
درصد	۸۷۰	۱۲/۰	۱۰۰	۸/۵	۳۲/۵	۵۹/۱	۱۰۰	۳/۹	۱۵/۸	۱۰/۸	۱۶/۲	۲۵/۱	۳/۹	۲۴/۳	۱۰۰

نوع استخدام	رتبه دانشگاهی				کلی
	استاد	دانشیار	استاد یار	مربی	
رسمی قطعی	۲۵	۴۸	۱۵۰	۱۰	۲۵۹
رسمی آزمایشی	۹/۷	۱۸/۵	۵۷/۹	۳/۹	۱۰۰
پیمانی					
حق‌التدریس					
کلی	۲۵	۴۸	۱۵۰	۱۰	۲۵۹
کلی	۹/۷	۱۸/۵	۵۷/۹	۳/۹	۱۰۰

**ابزار پژوهش:** ابزار پژوهش پرسشنامه ارزشیابی از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان بود (یک نسخه از آن پیوست مقاله می‌باشد) که به دو صورت درون - کلاسی و برخط در طول سه نیمسال تحصیلی به دانشجویان ارائه شد. این پرسشنامه دارای بیست سؤال به سبک پنج درجه ای لیکرت می‌باشد که روایی و پایایی آن توسط دانشگاه بررسی، تامین و تأیید شده است. چون پرسشنامه مذکور دارای بیست سؤال و هر سؤال حداکثر پنج امتیاز داشته است، نمره کل پرسشنامه فوق‌الذکر ۱۰۰ بوده و این سقف نمره مبنای محاسبات آماری در تحقیق حاضر در نظر گرفته شده است، به جهت آنکه عدد ۱۰۰ در ذهن دانشجویان و استادان ملموس تر می‌باشد.



**روش جمع‌آوری داده‌ها:** در پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های ارزشیابی درون - کلاسی و برخط در طول سه نیمسال تحصیلی جمع‌آوری و نمایه‌سازی شدند. روند انجام ارزشیابی درون - کلاسی بدینگونه بوده است که پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های ارزشیابی توسط کارشناسان آموزشی هر دانشکده و مهیور کردن درب پاکت‌ها، به امضای استاد مربوطه رسیده و توسط معاون آموزشی هر دانشکده، به دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه ارسال می‌شود. در این دفتر، داده‌ها با نرم‌افزارهای مربوط تجزیه و تحلیل می‌شود. پرسشنامه ارزشیابی برخط از طریق دفتر مذکور به مرکز محاسبات دانشگاه ارسال تا از طریق وب سایت دانشگاه، در جایگاه مخصوص خود قرار داده شود تا دانشجویان بتوانند با کد و رمز خود به آن دسترسی داشته باشند. مدت زمان این فرایند برای دانشجویان حدود سه هفته آخر نیمسال تحصیلی در نظر گرفته شده است. پس از تکمیل و تأیید پرسشنامه ارزشیابی توسط دانشجو، پرسشنامه به طور خودکار به پوشه ویژه انتقال و در آنجا ذخیره می‌گردد و فرایند پردازش اولیه روی آن انجام می‌شود.

**روش‌های تجزیه و تحلیل آماری:** جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (مقایسه میانگین‌ها، تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی شفه) استفاده گردید، بدین صورت که پس از رمزگذاری پرسشنامه‌ها و طبقه‌بندی آنها و وارد نمودن داده‌ها به رایانه، متناسب با سؤالات پژوهش، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

#### یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با طرح چهار سوال به بررسی میانگین نمرات ارزشیابی‌های برخط و درون - کلاسی بین اعضای هیئت علمی و نیز دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان پرداخت. یافته‌های پژوهش مربوط به هر سوال در زیر ارائه شده است.

**سوال اول:** میانگین نمرات ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان چگونه است؟

**جدول ۲: میانگین نمرات ارزشیابی برخط و ارزشیابی درون - کلاسی اعضای هیئت علمی**

نیمسال دوم ۸۶-۸۷		نیمسال اول ۸۶-۸۷				نیمسال دوم ۸۵-۸۶				ترم تحصیلی آماره		
تعداد ارزیابی شونده	میانگین درون - کلاسی	تعداد ارزیابی شونده	میانگین برخط	تعداد ارزیابی شونده	میانگین درون - کلاسی	تعداد ارزیابی شونده	میانگین برخط	تعداد ارزیابی شونده	میانگین درون - کلاسی		تعداد ارزیابی شونده	میانگین برخط
۴۱	۸۷/۱۶	۴۱	۸۸/۷۰	۲۲	۱۵/۸۸	۲۲	۸۹/۳۵	—	—	—	—	ادبیات و علوم انسانی
۹	۸۲/۷۸	۹	۸۷/۸۶	۱	۲۰/۹۷	۱	۹۷/۷۰	—	—	—	—	زبان‌های خارجی
۳۶	۸۴/۳۴	۳۶	۸۸/۶۳	۲۲	۸۰/۸۵	۲۱	۸۹/۰۷	۷	۷۹/۹۷	۷	۸۵/۳۷	علوم پایه
۲۶	۸۳/۵۹	۲۶	۸۳/۴۶	۱۶	۸۶/۹۷	۱۴	۸۷/۶۲	—	—	—	—	علوم اداری و اقتصاد



۱۶	۸۵/۳۸	۱۶	۸۴/۹۷	۸	۱/۱۸ ۸۶	۷	۸۹/۶۰	۴	۸۷/۲۵	۴	۸۷/۵	علوم تربیتی و روانشناسی
۱۵	۸۳/۳۶	۱۵	۷۶/۲۴	۱۵	۱/۹۸ ۸۲	۱۵	۹۰/۹۶	۱۱	۷۹/۵۸	۱۱	۸۵/۴	فنی و مهندسی
۱۰	۸۵/۹۳	۱۰	۸۹/۰۹	—	—	—	—	—	—	—	—	تربیت بدنی
۱۵۳	۸۴/۹۹	۱۵۳	۸۶/۱۶	۸۴	۱/۴۶ ۸۴	۸۰	۸۹/۲۸	۲۲	۷۹/۴۶	۲۲	۸۲/۰۲	کل

جدول (۲) بیانگر آن است که در نیمسال دوم تحصیلی ۸۶-۸۵، کیفیت تدریس تعداد ۲۲ عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان مورد ارزیابی برخط قرار گرفته که میانگین ارزشیابی آنان ۸۲/۰۲ بر مبنای ۱۰۰ می باشد. در نیمسال اول تحصیلی ۸۷-۸۶، تعداد ۸۰ عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان مورد ارزشیابی قرار گرفته اند که میانگین ارزشیابی در این پرسشنامه تحصیلی برابر ۸۹/۲۸ بوده است. برای نیمسال دوم تحصیلی ۸۷-۸۶، تعداد ۱۵۳ عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان مورد ارزشیابی کیفیت تدریس قرار گرفته شده اند که میانگین ارزشیابی آنان ۸۶/۱۶ است.

داده‌های جدول (۲) همچنین بیانگر آن است که میانگین ارزشیابی های تدریس با شیوه سنتی یا درون - کلاسی همان اعضای هیأت علمی که در سه نیمسال مذکور مورد ارزشیابی برخط قرار گرفته‌اند، ۷۹/۴۶، ۸۴/۴۶ و ۸۴/۹۹ می باشد.

**سوال دوم:** آیا تفاوت میانگین نمرات ارزشیابی برخط کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان تفاوت معنی دار است؟

#### جدول ۳: همگنی واریانس نمرات در ارزشیابی برخط

Sig	df <sub>۲</sub>	df <sub>۱</sub>	آزمون لوین
۰/۲۵۳	۲۴۸	۶	۱/۳۱

#### جدول ۴: تحلیل واریانس یک عاملی ارزشیابی برخط کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی

P Sig	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	شاخص
					منابع واریان
۰/۰۰۲	۳/۷۸	۲۲۳/۴۰	۶	۱۳۴۰/۴۰	بین گروهی
		۶۲/۴۱	۲۴۸	۱۵۴۷۷/۴۴	درون گروهی
			۲۵۴	۱۶۸۱۷/۸۴	کل

همگنی واریانس نمرات ارزشیابی برخط در جدول (۳) در سطح ۵٪ تأیید می شود و جدول (۴) معناداری تفاوت میانگین نمرات

ارزشیابی برخط را در سطح ۵٪ نشان می‌دهد. برای بررسی دقیقتر تفاوت بین دانشکده‌ها، آزمون تعقیبی شفه انجام شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

#### جدول ۵: آزمون شفه و معناداری میانگین نمرات ارزشیابی برخط

دانشکده	دانشکده	اختلاف میانگین	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				حد پائین	حد بالا
دانشکده زبان‌های خارجی/ ادبیات و علوم انسانی	علوم پایه	۰/۲۸۴۹	۱/۰۰۰	-۹/۳۴۰	۹/۹۱۰
	علوم اداری و اقتصاد	۰/۵۱۳۰	۱/۰۰۰	-۴/۵۰۵	۵/۵۳۱
	علوم اداری و اقتصاد	۴/۰۱۲۴	۰/۳۹۲	-۱/۷۰۴	۹/۷۲۹





علوم تربیتی و روان‌شناسی	۳/۸۶۸۳	۰/۶۰۶	-۲/۶۳۶	۱۰/۳۷۲
فنی و مهندسی	۵/۸۸۳۷ *	۰/۰۳۶	۰/۲۱۰	۱۱/۵۵۸
تربیت بدنی	-۰/۱۵۵۱	۱/۰۰۰	-۹/۷۸۰	۹/۴۷۰

همانگونه جدول (۵) نشان می‌دهد، تفاوت معنادار میانگین‌ها فقط بین دانشکده ادبیات و علوم انسانی و دانشکده فنی و مهندسی

است.

**سوال سوم:** آیا تفاوت میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه

اصفهان معنادار است؟

**جدول ۶: همگنی واریانس نمرات در ارزشیابی درون - کلاسی**

Sig	df <sub>۲</sub>	df <sub>۱</sub>	آزمون لوین
۰/۲۹۳	۲۵۲	۶	۱/۲۲۷

**جدول ۷: تحلیل واریانس یک عاملی ارزشیابی درون - کلاسی از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی برحسب نوع دانشکده**

P Sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص
					منابع واریانس
۰/۱۹	۲/۵۸	۱۷۲/۶۰	۶	۱۰۳۵/۶۲	بین گروهی
		۶۶/۹۷	۲۵۲	۱۸۸۷۶/۲۰	درون گروهی
			۲۵۸	۱۷۹۱۱/۸۲	کل

جدول (۶) همگنی واریانس نمرات ارزشیابی درون - کلاسی را در سطح ۵٪ نشان می‌دهد و جدول (۸) بیانگر آن است که اختلاف

معناداری در سطح بحرانی ۵٪ بین میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی دانشکده‌ها وجود ندارد.

**سوال چهارم:** آیا تفاوت میانگین‌های نمرات ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در دانشکده

های مختلف دانشگاه اصفهان معنی دار است؟

**جدول ۸: میانگین و انحراف معیار نمرات ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط**

انحراف معیار	میانگین	تعداد هیئت علمی	شاخص
			ارزشیابی
۸/۱۳۸	۸۴/۱۰	۲۵۹	درون - کلاسی
۸/۱۳۸	۸۶/۸۲	۲۵۵	برخط

**جدول ۹: مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی‌های درون - کلاسی و برخط**

Sig	F	t	تفاوت‌های دو شیوه			شاخص
			اختلاف	انحراف	خطای معیار	
						شیوه ارزشیابی



			میانگین	معیار	میانگین	
۰/۰۰۱	۲/۵۴	+۳/۵۱۶	+۲/۷۲	۹/۵۸۸۶	۰/۶۰۰	درون - کلاسی و برخط

جدول (۸) بیانگر آن است که، میانگین کل نمرات ارزشیابی سنتی از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان در سه نیمسال تحصیلی برابر ۸۴/۱۰ و میانگین کل نمرات ارزشیابی برخط از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی در همین مدت برابر ۸۶/۸۲ می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که میانگین ارزشیابی برخط دانشجویان ۲/۷۳ نمره (تقریباً ۳ درصد) بیشتر از میانگین ارزشیابی سنتی آنان است، که آزمون معناداری، در جدول (۹) حاکی از معنادار بودن این تفاوت در سطوح معناداری ۱٪ و ۵٪ می‌باشد. به بیان دیگر دانشجویان در شیوه ارزشیابی برخط، کیفیت تدریس استادان دانشگاه را کمی بالاتر از ارزشیابی سنتی، ارزیابی نموده‌اند.

#### بحث و نتیجه گیری

به اعتقاد بسیاری از صاحب نظران، آموزش عالی وارد عرصه جدیدی شده است که کیفیت تدریس عضو هیئت علمی از اهمیت ویژه ای برخوردار است (شعبانی ورکی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۳). عامل مهم در نگه داشت اعضای هیئت علمی در چنین سطحی، نظام ارزشیابی موثر و پویا است. عنصر کلیدی نظام ارزشیابی عضو هیئت علمی که با ارتقای صلاحیت حرفه ای، علمی و آموزشی او مرتبط است، ارزشیابی کیفیت تدریس وی توسط دانشجویان است. عنصر کیفیت تدریس از نگرانی‌ها و دغدغه‌های اصلی مدیران و صاحب نظران آموزش عالی بوده و هست. تحقیقات متعددی هم در جوانب مختلف آن انجام شده است. اما آنچه به نظر مهم می‌آید آن است که ارزشیابی کیفیت تدریس مورد مطالعه قرار گرفته، به ویژه در کشور ما، پیرامون ارزشیابی درون- کلاسی یا کاغذ- محور بوده است؛ اما ورود فضای مجازی و به ویژه شبکه اینترنت و نفوذ آن به جنبه‌های مختلف ارزشیابی از جمله مدیریت، منابع، اجرا، پردازش و باز خورد، سبب شده که مدیران آموزش عالی به ارزشیابی تدریس بر خط در فضای مجازی توسط دانشجویان عنایت ویژه نمایند. ارزشیابی بر خط تدریس در برخی کشورها بیش از یک دهه سابقه دارد و به همین جهت می‌توان مطالعات مختلفی را به ویژه در ابعاد مزایا و معایب آنها یافت، اما در کشور ما، این روش سابقه چندانی در اجرا ندارد و به همین دلیل سابقه پژوهش ارزشیابی بر خط تدریس وجود ندارد. حتی مارتنز (۱۹۹۸) در یک دهه پیش، بر این باور بوده است که هر چند بسیاری از دانشگاه‌ها به ایجاد نظام ارزشیابی کیفیت مبادرت کرده‌اند، ولی برغم همه این کوشش‌ها، نظام‌های ارزشیابی از نظر ساختار به صورت نظامند طراحی نشده‌اند. در کشور ما نیز هر چند تحقیقات مختلفی در ارزشیابی درون- کلاسی تدریس انجام شده، اما با عنایت به تحولات پرشتاب فضای مجازی، نظام ارزشیابی سنتی تدریس نیازمند تغییر و دگر گونی است. پژوهش حاضر، با مطالعه چند بعدی ارزشیابی کیفیت تدریس، در صد کاهش برخی ابهامات موجود در زمینه ارزشیابی درون - کلاسی و ارزشیابی بر خط بوده است.

نتایج پژوهش نشان داد، میانگین نمرات ارزشیابی درون - کلاسی در هفت دانشکده مورد مطالعه در طول سه نیمسال مورد مطالعه تفاوت نداشتند. اما مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی برخط تفاوت بین هفت دانشکده را نشان داد، این تفاوت فقط بین دو دانشکده فنی مهندسی و دانشکده ادبیات و علوم انسانی بوده است. البته چون تفاوت این دو دانشکده تقریباً یکی بوده است، یعنی حدود سه امتیاز از ۱۰۰ امتیاز بوده است، از لحاظ اجرایی قابل اغماض می‌باشد. در خصوص مقایسه نمرات ارزشیابی برخط و ارزشیابی درون - کلاسی در

هفت دانشکده طی سه ترم تحصیلی، نتیجه نشان می‌دهد که تفاوت میانگین بین دو روش ارزشیابی فقط ۰/۰۲۷ یعنی حدود سه امتیاز از ۱۰۰ امتیاز نمره بوده است، که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد، ولی نکته قابل توجه در تفاوت حاصل، بالاتر بودن میانگین نمرات ارزشیابی برخاسته از ارزشیابی درون - کلاسی است و نشانگر جهت‌گیری مثبت این شیوه ارزشیابی در ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی از سوی دانشجویان بوده است. بنابراین از لحاظ اجرایی می‌توان به نمرات شیوه ارزشیابی برخاسته از اطمینان نمود.

به بیان دیگر، در روند استقرار نظام ارزشیابی می‌توان از فن‌آوری‌های جدید مانند رایانه استفاده کرد، همچنانکه پژوهش‌های ساکس (۲۰۰۳)، کارینی (۲۰۰۳) و لاین (۱۹۹۹) نیز بر آن تأکید داشته‌اند. بنابراین با عنایت به مزایای متعددی مانند با ثبات بودن شیوه ارزشیابی، کاهش هزینه‌های مالی و پرسنلی، سهولت ذخیره‌سازی و پردازش اطلاعات، عدم دخالت استاد و فعالیت‌های کلاسی در ارزشیابی و فارغ بودن از تجارب کلاسی که برای ارزشیابی برخاسته از ارزشیابی درون - کلاسی برشمرده‌اند (دومیر و دیگران ۲۰۰۴، کرن‌هلن ۱۹۹۹، سیمپسون و سیگآرو ۲۰۰۰، ها و مارش ۱۹۹۸، کرافورد و دیگران ۲۰۰۳/۲۰۰۲) می‌توان در نظام آموزشی عالی با اطمینان خاطر نسی از این شیوه ارزشیابی بهره برد و از مزایای متعدد آن در جهت بهبود کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی و نیز سایر اهداف مترتب بر آن استفاده نمود. بر اساس یافته‌ها و نتایج حاصل از پژوهش‌های گوناگون در زمینه موضوع پژوهش و نیز پژوهش حاضر و با در نظر داشتن اهمیت ارزشیابی برخاسته از دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی و تأثیر مثبت این روش ارزشیابی در روند تدوین نظام ارزشیابی و بهبود کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها، شایسته است به منظور کاهش هزینه‌های انسانی و مالی و سایر مزایا به این شیوه ارزشیابی توجه کافی و جدی معطوف گردد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، ارزشیابی برخاسته از دانشجویان از اعضای هیأت علمی در طول سه نیمسال تحصیلی تقریباً برابر با ارزشیابی آنان توسط روش درون - کلاسی بوده است، و از طرفی چون در پاسخ‌های آنان به پرسشنامه‌های ارزشیابی برخاسته از همگونی نسبی بین دانشکده‌های مختلف دیده شد، لذا با توجه به جنبه‌های اطمینان بخشی و اجرایی تصمیم، برای ادامه روند کنونی تا پوشش کامل کل اعضای هیأت علمی پیشنهاد های زیر ارائه می‌شود.

۱- طول مدت تکمیل پرسشنامه ارزشیابی برخاسته از افزایش یابد.

۲- مشوق های مختلف از قبیل جایزه به قید قرعه برای پاسخ دهندگان پرسشنامه برخاسته از لحاظ شود.

۳- به دانشجویان اطمینان داده شود که پاسخ های آن مکتوم می ماند و در صورت ارایه، آنها بدون مشخصات دانشجویی خواهد بود.

۴- کارکنان مجری ارزشیابی کیفیت تدریس، خود را در پی‌گیری مستمر همراه با نظارت دقیق بر جریان روند ارزشیابی، مسئول بدانند.

#### فهرست منابع

بازرگان، عباس (۱۳۷۲)؛ آموزش با کیفیت جامع، رهیافتی برای تحول در نظام پیش دانشگاهی؛ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۳، ص. ۶۸

- ۵۵.

بازرگان، عباس (۱۳۸۰)؛ ارزشیابی آموزشی؛ تهران. سمت، چاپ اول.

شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۵)؛ بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه؛ فضانامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی،

شماره، ۳۹، صص. ۱ - ۲۲.



فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۷۲)؛ رابطه تخصصی اعضای هیات علمی با موضوع مورد تدریس آنان در دانشکده‌های علوم تربیتی و علوم پایه؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

کوزه چیان، هاشم (۱۳۷۴)؛ ارزیابی عوامل آموزشی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور در مقطع کارشناسی؛ رساله دکتری تخصصی رشته تربیت بدنی دانشگاه تربیت مدرس

گرچی، یوسف (۱۳۷۶)؛ رابطه میزان محبوبیت اجتماعی استادان از نظر دانشجویان و نحوه ارزیابی دانشجویان از فعالیت‌های آموزشی آنان؛ **مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی**، ص. ۴۲۷ - ۴۲۲.

گیج آن‌ال (۱۹۸۷)؛ **مبانی علمی هنر تدریس**؛ ترجمه محمود مهر محمدی (۱۳۷۴)، تهران: انتشارات مدرسه.

معروفی، یحیی. کیامنش، علیرضا. مهرمحمدی، محمود و علی عسگری، علی (۱۳۸۶)؛ ارزیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها؛ **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، شماره ۵، ۸۱-۱۱۲.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۴)؛ بررسی ابعاد ارتباط تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس و خلاقیت؛ **نشریه انجمن ایرانی تعلیم و تربیت**، شماره ۴، ص. ۳۳.

نصر اصفهانی، احمد رضا و همکاران (۱۳۸۳)؛ ارزیابی تدریس مندرج در: **دایرةالمعارف آموزش عالی**، وزارت تحقیقات و فن‌آوری، زیر نظر نادرقلی قورچیان و همکاران، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.

نصر اصفهانی، احمد رضا و همکاران (۱۳۸۳)؛ ارزیابی دانشجویی مندرج در: **دایرةالمعارف آموزش عالی**، وزارت تحقیقات و فن‌آوری، زیر نظر نادرقلی قورچیان و همکاران، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.

Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Cohen, P. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 219-231.

Ballantyne, C. (2003). measuring quality units: considerations in choosing mandatory questions. Paper presented at the evaluations and assessment conference: a commitment to quality, university of south Australia, Adelaide, 24-25 November.

Baum, P., Chapman, K. S., Dommeyer, C. J., & Hanna, R. W. (2001); *Online versus inclass student evaluations of faculty*; Paper presented at the Hawaii Conference on Business, Honolulu, Hawaii.

Bosnjak, M. & Tuten, T. L. (2003). Prepaid and promised incentives in Web surveys; *Social Science Computer Review*, 21(2), 208-217.

Carini, R. M., Hayek, J. C., Kuh, G. D., Kennedy, J. M., & Ouimet, J. A. (2003). College student responses to web and paper surveys; *Research in Higher Education*, 44(1), 1-19.

Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*; San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Cohen, A. M. (1975). *College responses to community demands*; San Francisco: Jossey-Bass.

Couper, M. P. (2000). Web surveys: A review of issues and approaches; *Public Opinion Quarterly*, 64, 464-494.

Crawford, S. D., Couper, M. P. & Lamias, M. J. (2001); Web surveys: perceptions of burden; *Social Science Computer Review*, 19(2), 146-162.

Dommeyer, C. J., Baum, P., & Hanna, R. W. (2002a). College students' attitudes toward methods of collecting teaching evaluations: In-class versus on-line; *Journal of Education for Business*, September/October 2002, 11-15.



- Dommeyer, C. J., Baum, P., Chapman, K. S., & Hanna, R. W. (2002b). Attitudes of business faculty towards two methods of collecting teaching evaluations: Paper vs. on-line; *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 455-462.
- Dommeyer, C.J. Baum P Hanna. R.W and Chapman .k.s.(2004). Gathering faculty teaching evaluation by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluation; *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.29:611-623
- Franklin, J. & Theall, M. (1989). Who reads ratings: Knowledge, attitudes, and practice of users of student ratings of instruction; paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco, April.
- Ha, S., Marsh, j. & Jones, j. (1998). A web-based system for Teaching evaluation, Paper presented at the NCITT 98 conference. HongKong. May.
- Ha, T. S. & Marsh, J. (1998). Using the web for student evaluation of teaching: COSSET & OSTEI; paper presented at the *Quality in Teaching and Learning Conference*, Hong Kong, December.
- Henderson, T. (2001). Classroom assessment techniques in asynchronous learning networks; *The Technology Source*, Sept./Oct. Available online at: [http://ts.mivu.org/default.asp?show\\_article&id\\_908](http://ts.mivu.org/default.asp?show_article&id_908).
- Kronholm, E. A., Wisher, R. A., Curnow, C. K. & Poker, F. (1999); The transformation of a distance learning enterprise to an Internet base: from advertising to evaluation; paper presented at the *Northern Arizona University NAU/Web99 Conference*, Flagstaff, AZ.
- Ku, S. (2002/2003). Marshall online teaching evaluation system; *Faculty Forum*, 4(1). Available online at: [http://www.usc.edu/academe/acsen/resources/newsletter/0203v4n1/0203v4n1\\_article06.shtml](http://www.usc.edu/academe/acsen/resources/newsletter/0203v4n1/0203v4n1_article06.shtml)
- Layne, B. H., Decristoforo, J. R., & McGinty, D. (1999); Electronic versus traditional student ratings of instruction; *Research in Higher Education*, 40(2), 221-232.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research; *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388.
- Marsh, H.W. (1983). Multidimensional Ratings of teaching Effectiveness by student from different Academic setting and their relation to student/course/instructor characteristic; *Journal of Educational psychology*, 75. 150-166.
- Marsh, Herbert. W. (1986). Students Evaluation of university Teaching Dimensionality, Reliability, validity, potential, Biasec and utility; *Journal of Educational psychology*, Vol.79, No.5, pp.707-756.
- Martens, E. & M. Prosser (1998). what constitutes High Quality Teaching and Learning and How to Assure It; *Journal of Quality Assurance in Education*, Vol.6.p.1.
- McCormack, C.(2003). reconceptualising student evaluation of teaching: an ethical framework for changing times. Paper presented at the evaluations and assessment conference, Adelaide, 24-25 November.
- Moss, J. & Hendry, G. (2002). Use of electronic surveys in course evaluation; *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 583-592.
- Myers, P(2003). An online student Evaluation of Course and Instructor. Presented at the annual meeting of the Association of Community College Research. St. Pete Beach, FL, July.
- Nulty, D.D. (2008). the adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?; *Assessment & Evaluation in higher Education*. Vol.33.No.3,301-314.



- Overbaugh, R. C. (1998). The effect of course rigor on preservice teachers' course and instructor evaluation; *Computers in the Schools, 14*, 13-23.
- Reid, I. C. (2001). Reflections on using the Internet for the evaluation of course delivery; *The Internet and Higher Education, 4*(1), 61-75.
- Robertson, Patricia: (2005). Online versus In-class faculty Evaluation: does Mode Really Matter?; Doctoral dissertation. Wolden university.
- Sax.I.J., Gilmartin .S.k & Bryan.A. (2003). Assessing response rates and nonresponse in web rnd paper surveys; *Research in Higher Education . vol.44.409-39*.
- Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation*; San Francisco: Jossey- Bass.
- Simpson, P. M. & Siguaw (2000). Student evaluations of teaching: an exploratory study of the faculty response; *Journal of Marketing Education, 22*(3), 199-213.